

Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen

Hoffmann, Britt; Pokladek, Gerlinde

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hoffmann, B., & Pokladek, G. (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11(2), 197-217.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-355093>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Britt Hoffmann, Gerlinde Pokladek

Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten.

Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen

The special work alliance in qualitative research workshops.

Characteristics and difficulties from the perspective of the participants

Zusammenfassung:

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit den speziellen Merkmalen und Spannungsmomenten des Arbeitsbündnisses in Forschungswerkstätten zur qualitativen Sozialforschung aus der Sicht von Teilnehmenden. Besonders interessierten sich die Autorinnen für die Bedingungen gelingender oder auch gefährdeter Forschungswerkstattarbeit aus Sicht der Teilnehmenden. Dazu haben die Verfasserinnen in ihrer Doppelrolle als Autorinnen und Teilnehmerinnen einer Forschungswerkstatt mit vier weiteren Teilnehmenden und einem Nicht-Teilnehmer themenfokussierte narrative Interviews mit dem Schwerpunkt auf deren Studien- und Erwerbsbiographie und ihren Erfahrungen mit Forschungswerkstätten geführt.

Herausgearbeitet in ihrer konstitutiven Bedeutung für das Arbeitsbündnis werden die Reziprozität in der Zusammenarbeit, die Heterogenität der Teilnehmenden, die Herstellung eines wertschätzenden Umgangs miteinander und die besondere Rolle des Werkstattleiters als die eines „bescheidenen Meisters“. Weiterhin wird die Synchronisation der unterschiedlichen Zeitressourcen der Teilnehmenden mit ihren Forschungsprozessen als elementare Bedingung der Werkstattarbeit verdeutlicht. Kenntnis der konstitutiven Merkmale und deren sensible Beachtung können dazu beitragen, Forschungswerkstätten nicht nur als Instanz zur Erkenntnisgenerierung qualitativer Forschung, sondern auch als Sozialisationsinstanz für wissenschaftlichen

Abstract:

The essay focuses on specific features and tensions of the working alliance in research workshops for qualitative social research from the perspectives of participants. The authors, who are also members of a research workshop, are especially interested in discovering how participants perceive conditions of a successful or endangered practice of research workshops. The paper is based on topically focused narrative interviews which the authors conducted with four more participants and a non-participant (with a special emphasis on their educational and occupational biographies and their experiences with research workshops).

We explicate that the working alliance is based on the reciprocity of cooperation, the heterogeneity of the participants, a respectful interaction and the special role of the chairperson as an “unassuming master”. We also spell out that synchronising the diverse time resources of participants with their research processes is an elementary condition of the practice of research workshops. Becoming aware of these constitutive features and taking them into account might contribute to fostering research workshops as an arrangement for socialising young academics (beyond their significance as arrangement for creating new knowledge in qualitative research). It could have an important place in the academic field, even though the collective conditions have become more restrictive in times of Bologna

Nachwuchs zu pflegen und in der Hochschullandschaft unter neuen, allerdings im Bachelor-Master-Takt restriktiver werden, Rahmenbedingungen einzusetzen.

Schlagworte: Qualitative Sozialforschung, Forschungswerkstatt, Interpretationsgruppe, Mikrogruppe

Keywords: Qualitative Social Research, Research Workshop, interpretation group, micro group

1 Einführung

Als mehrjährige Teilnehmerinnen einer Forschungswerkstatt stellten wir uns die Frage, auf welchen Grundlagen unser Arbeitsbündnis¹ fußt, in dem wir uns regelmäßig mit unseren eigenen und den Dissertations-, Magister- oder Bachelorprojekten der anderen Teilnehmenden beschäftigen.

Zunächst ist eine Forschungswerkstatt ein soziales Arrangement², in dem wir Teilnehmenden abwechselnd unsere jeweiligen Forschungsprojekte im kollektiven Diskurs bearbeiten. So geben wir uns sehr viel Mühe, bei einem Arbeitstreffen auf der Basis von Transkriptionsausschnitten beispielsweise die brenzlichen Interaktionen einer schwer erkrankten Parkinson-Patientin mit ihrem Neurologen, bei einem nächsten Treffen den Ablauf des Einsatzes eines Feuerwehrmannes an einem Unfallort oder die mehrfachen Kündigungen und Versetzungen eines Versicherungsfachangestellten als prozessuale Ereignisse in ihrer Bedeutung innerhalb der Gesamtformung der jeweiligen Lebensgeschichte zu verstehen. Mit unserer analytischen Arbeit an einzelnen Lebensgeschichten lassen wir uns auf eine wissenschaftliche Erkenntnistheorie ein, die den Anspruch hat, im Individuellen das Soziale, im Singulären das Allgemeine aufzuspüren.

Zwei Basisgedanken wohnen dem Format der Forschungswerkstätten inne: Zum einen der Gedanke, dass die beiden zentralen Aktivitäten qualitativer Sozialforschung – die der Datenerhebung und der Datenanalyse – einen kommunikativen Charakter haben und die Wirksamkeit der Datenanalyse gesteigert werden kann, wenn sie innerhalb der Interaktionen einer Arbeitsgruppe vollzogen wird (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 56f.; Reim/Riemann 1997, S. 227f.; Riemann 2005, S. 3f.; Riemann 2011). Als Anfang der 1980er-Jahre Fritz Schütze, Gerhard Riemann, Thomas Reim, Dieter Nittel, Peter Straus und weitere Kollegen eine Forschungswerkstatt im Fachbereich Sozialwesen der Gesamthochschule Kassel in der Tradition von Anselm Strauss entwickelten, machten sie eine zentrale Erfahrung: Das Beschreiben der Merkmale eines Falles, deren Bestreiten, Bezweifeln, Begründen und Belegen in einer Gruppe führt zur Differenzierung und Verdichtung von analytischen Abstraktionen, kontrastiven Vergleichen und theoretischen Modellen (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 57; Reim/Riemann 1997, S. 224f.; Riemann 2005, S. 3f.). Zum anderen war die Erfahrung weiterführend, dass in einer Forschungswerkstatt die Trennung von Forschung und Lehre zugunsten eines produktiven Miteinanders von erfahrenen Forschern und neu einsteigenden Studierenden überwunden wird, „dass Forschung und Zum-Forscher-Werden soziale Prozesse sind, für die man keine exklusiven Zugangsberechtigungen benötigt“ (Reim/Riemann 1997, S. 224). So wird auch in

unserer Forschungswerkstatt eine Haltung zueinander gepflegt, in der sich Studierende und promovierende Neueinsteiger von Beginn an als Forscher verstehen dürfen, die eigene Kompetenzen, wie ihre lebensgeschichtlichen und berufsbiographischen Erfahrungen, ihre Sensibilität oder auch ihre Unbefangenheit und Neugierde, d.h. den „frischen Blick“ für bestimmte Bereiche sozialer Wirklichkeit und durchaus auch ihre anfängliche „Naivität“ im analytischen Herangehen einbringen. Hierdurch fordern sie die erfahreneren Forscher wiederum zur sorgfältigen Explikation und Prüfung ihrer eingeübten analytischen Arbeitsschritte und gegebenenfalls auch zur Problematisierung ihres Routineblicks heraus (ebd.). Ebenso bringt sich der Werkstattleiter zwar durchaus als Meister im Umgang mit den Analysemethoden, jedoch auch als selbst Lernen-der hinsichtlich der zunächst für ihn fremden Ausschnitte sozialer Realität ein. Das Arbeitsbündnis in Forschungswerkstätten konstituiert sich also zunächst einmal aus der Übereinkunft der Teilnehmenden, abwechselnd und regelmäßig ihre qualitativen Datenmaterialien aus thematisch und fachdiszipliniär durch- aus unterschiedlichen Qualifikationsarbeiten dem gemeinsamen kommunikativen Erkenntnisprozess auszusetzen. Die sonst übliche Gegenüberstellung von Forschung und Lehre und entsprechend von Lehrenden und Studierenden wird also aufgebrochen.

Unsere spezielle Frage ist, welche besonderen Merkmale das Arbeitsbündnis der Forschungswerkstatt aus unserer Teilnehmerperspektive zu einem produktiven Arrangement für wissenschaftliche Erkenntnisbildung machen, aber auch welche gefährdenden Spannungsmomente ihm innewohnen. Es geht folglich darum, das komplex-fragile Format der Forschungswerkstatt auf seine besonderen Chancen und Risiken hin zu hinterfragen. Es handelt sich bei der vorliegenden Arbeit um einen Erfahrungsbericht der Autorinnen, der auf der Basis von narrativen Interviews mit den Perspektiven weiterer Werkstattteilnehmender kontrastierend und differenzierend angereichert ist. Die gemeinsame Erfahrungsbasis bildet im Wesentlichen die Stilistik einer spezifischen Forschungswerkstatt, der die Autorinnen und die interviewten Teilnehmenden angehören, wobei auch Erfahrungen mit anderen Forschungswerkstätten eingeflossen sind. Es handelt sich nicht um eine systematisch-umfassende empirische Analyse mit dem Anspruch, die möglicherweise weit heterogenere Forschungswerkstattpraxis im deutschsprachigen Raum differenziert und im Sinne von Glaser/Strauss (1967) theoretisch gesättigt aufzufächern.³

2 Material und Methode

Unsere Forschungswerkstatt traf sich im Zeitraum der Erstellung dieser Arbeit⁴ kontinuierlich einmal wöchentlich für ca. vier Arbeitsstunden. Die Teilnehmenden sind hauptsächlich Doktoranden, die zum Teil Soziologie studiert haben und deren Forschungsprojekte sich mehr oder weniger direkt an das Studium anschließen, aber auch Doktoranden, die aus anderen Fachdisziplinen wie der Sozialen Arbeit, der Erziehungswissenschaft, der Wirtschaftswissenschaft oder der Psychologie kommen. Einige Teilnehmende verfügen auch über mehrjährige berufliche Erfahrungen. Die Teilnehmerzahl liegt pro Arbeitstreffen bei ca. sechs bis zehn Personen, manchmal darüber, nur selten darunter.

Um die Merkmale des speziellen Arbeitsbündnisses herauszuarbeiten, haben wir als Autorinnen und Werkstattteilnehmerinnen uns zunächst unsere eigenen Erfahrungen mit unserer Forschungswerkstatt explizit gemacht. Zusätzlich haben wir mit vier weiteren Teilnehmenden unserer Forschungswerkstatt (drei Frauen, ein Mann) und einem Bachelor-Studenten der Sozialwissenschaften, der kurz vorher eine biographieanalytische Abschluss-Prüfungsarbeit ohne den Besuch einer Forschungswerkstatt absolviert hatte, themenfokussierte narrative Interviews durchgeführt. Passagenweise dominierten in diesen Interviews Beschreibungen der Werkstattarbeit. Vier der fünf Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Ein Interview haben wir als Telefoninterview durchgeführt und in handschriftlichen Notizen möglichst detailliert festgehalten. Die aufgezeichneten und transkribierten Interviews und das Telefoninterview begannen wir mit der erzählstimulierenden Eingangsfrage nach der Studien- und gegebenenfalls Doktorandenbiographie. Es sollten die Studienwahl, die Erfahrungen mit dem Studium und insbesondere mit Forschungswerkstätten, das Thema und die Bearbeitung der Doktor-, Magister- oder Bachelorarbeit, eventuell erste berufliche Erfahrungen und der Weg in die Forschungswerkstatt während der Phase des Entstehens der Doktorarbeit erzählt werden. Im Anschluss stellten wir einige Nachfragen zu den Darstellungen, die nochmals Narrationen, Beschreibungen oder Argumentationen auslösten. Im Telefoninterview formulierten wir die Nachfragen dann gezielter auf die Merkmale des Arbeitsbündnisses der Forschungswerkstatt hin, die wir bis dahin im erhobenen und ausgewerteten Material herausgearbeitet hatten.

In den Interviews wurde schnell sichtbar, dass die Teilnehmenden einschließlich unser selbst oftmals über Erfahrungen mit mehreren Forschungswerkstätten, die sich auch Forschungskolloquien, Mikrogruppen (so wird eine Forschungswerkstatt ohne formal ausgewiesenen Leiter bezeichnet) oder Interpretationsgruppen nennen, verfügen. Diese Erfahrungen sind dann von den Informanten selbst in Gegenstandsanordnungen oder Parallelisierungen beschrieben und meist im Zusammenhang mit der eigenen Bereitschaft, sich in die Arbeit der Forschungswerkstätten einzubringen, diskutiert worden. Über das minimale und maximale Kontrastieren dieser Erfahrungen der interviewten Teilnehmenden und unserer eigenen Erfahrungen mit den verschiedenen Forschungswerkstätten sind wir auf allgemeine Merkmale und Spannungsmomente des zugrunde liegenden Arbeitsbündnisses gestoßen.

3 Ergebnisse

3.1 Die Reziprozität als Basisregel der gemeinsamen Arbeit

Voraussetzung für eine Werkstattarbeit ist die kontinuierliche Teilnahme, im Idealfall das konstante Erscheinen aller Teilnehmenden zu jedem Werkstatttermin. Diskontinuierliche Teilnahme führt zu einer jeweils anderen Zusammensetzung der Gruppe bei jedem Werkstatttermin. Meist gibt es eine stabile Kerngruppe und eine fluktuierende Randgruppe. Eine extreme Diskontinuität macht aus einer Forschungswerkstatt ein Schwarmgebilde ohne jegliche Grup-

penbildung und gemeinsame Geschichte (vgl. Riemann 2005). Kommen die Teilnehmenden weitgehend kontinuierlich zu den Werkstattterminen, ist das Arbeitsbündnis durch hohe *Reziprozität* geprägt. Sind die Anwesenheit und gute Vorbereitung aller Teilnehmenden selbstverständliche Regeln, kann jeder Teilnehmende, der aktiv sein Material in die Forschungswerkstatt einbringt, mit der Arbeitsbereitschaft all derer rechnen, denen er selbst vorher seine Arbeitskraft und -zeit geschenkt hat. Die Reziprozität stellt eine implizite, bei zeitweiligen Hinweisen des Werkstattleiters bei Neuaufnahmen auch explizit formulierte Norm des Arbeitsbündnisses in Forschungswerkstätten dar und wird verletzt, wenn Teilnehmende, die Zeit und Mühe investieren, von denjenigen Teilnehmenden, in die sie investiert haben, nichts zurückbekommen:

Andrea F. (S. 2:22 bis 2:24)

(Person X) kommt immer nur zu ihren eigenen Terminen. Und wenn sie dann mal kommt, ist sie schlecht vorbereitet. Dann hab ich auch keine Lust mehr, bei ihren Terminen zu kommen.

Es existiert durchaus ein gewisses Maß an Toleranz in der Forschungswerkstatt darüber, wie oft wir uns in die Projekte anderer Teilnehmender hinein arbeiten, ohne dass sich umgekehrt diese Teilnehmenden in unsere Projekte einarbeiten. Eine besondere Rolle spielen hier zum Beispiel externe „Gäste“, deren einmaliges Auftreten mit einem eigenen Projekt für alle Beteiligten klar ist. Diese Gäste können eine Forschungswerkstatt sehr beleben, insbesondere dann, wenn ihre Projekte in thematischer Nähe zu den Projekten der Werkstattteilnehmenden stehen. Schwieriger wird es mit direkten Teilnehmenden der Werkstatt, die die Reziprozitätsnorm häufig missachten. Im Extremfall kommen diese Teilnehmenden nur zu denjenigen Terminen, an denen sie ihr eigenes Material einbringen. Hier besteht die Gefahr, dass die Arbeitsbündnisse zu diesen Teilnehmenden oder sogar der gesamten Forschungswerkstatt aufgekündigt werden, wie Andrea F. ausdrückt. Kontinuierliche Teilnahme ermöglicht einen weiten Arbeitsbogen, der die verschiedenen Arbeitsschritte der Datenerhebung und -auswertung umfasst.

Janett F. (S. 3:51 bis 4:3)

Und wenn denn die Interviews abgeschlossen waren, ging's drum Konstruktion theoretisches Modell, also haben wir überlegt, was für Kategorien steckten jetzt in den Interviews. Das wusste man ja jeweils von dem anderen, weil man ja immer wieder vor Ort war. Man kannte die Interviews, man kannte die Themen, die Projekte, die Fragestellung und dann haben wir ehm auch ((lachend bis +)) mit Hilfe alternativer Medien (+), also Flipchart und so, versucht, ein Modell herauszuarbeiten. Wenn das dann erarbeitet wurde, also die zentralen Kategorien, haben wir versucht, das zu sortieren und mit Inhalten zu füllen und haben bis Schluss auch teilweise Kapitel besprochen, die dann geschrieben wurden, je nachdem (.)

Die Teilnehmerin Janett F. beschreibt den Arbeitsbogen einer Forschungswerkstatt, in der es gelang, die Forschungsarbeiten von der Entwicklung der Fragestellung an bis hin zur Erarbeitung des theoretischen Modells und sogar bis hin zu den schriftlichen Kapiteln der Abschlussarbeit zu begleiten. Mit der Äußerung „Das wusste man ja jeweils von dem anderen, weil man ja immer wieder vor Ort war.“ unterstreicht sie die kontinuierliche Anwesenheit der Teilnehmenden als notwendige situative Bedingung für diesen zeitlich und sachlich weitgespannten Arbeitsbogen. Hierbei kann aber wiederum die Schwierigkeit entstehen, dass die Teilnehmenden ihre Forschungsarbeit nur mit Mühe als wirklich eigene Leistung begreifen können.

Stefan W. (S. 3:56 bis S. 4:13)

Weil, es gab manchmal so die Diskussion, ja wir haben ja hier besprochen und das hab ich jetzt geschrieben. Da sagt er ((der Werkstattleiter)): „Nee nee, so ist das nicht, sondern du hast geschrieben.“ /I: hm hm/ Ja, nich wir irgendwas, wir haben also uns das /I: hmhm/ angeguckt, haben darüber gesprochen, haben Perspektiven ausgetauscht, aber jeder selbst hat sozusagen den Prozess des Schreibens/das ist dann auch sein, also sein Kind, sein produktiver und kreativer Akt dann. Also, das fand ich sehr hilfreich, dass er das mehrfach sehr richtig und deutlich dargestellt hat, weil das die Leute auch zur Sorgfalt erzieht. Das hab ich jedenfalls so empfunden damals. Ja ja, also, dass man das nicht delegiert, die Verantwortlichkeit delegiert, nich. Das wird hier besprochen und dann schreib ich das nieder und das iss es. So funktioniert das, glaube ich, nicht, ja. Okay. (.)

Janett F. (S. 2:3 bis S. 2:5)

So bis zehn Interviews wurden besprochen, theoretisches Modell, alles gemeinsam entwickelt, ((lachend bis +)) die Arbeit musste ich leider selber schreiben (+), die ist dann abgegeben worden.

Die Forschungsarbeiten dieser beiden Teilnehmenden sind in ihrem prozessualen Entstehen so sehr von den gemeinsamen Arbeitsprozessen der Forschungswerkstatt getragen worden, dass die Teilnehmenden um ein Verständnis der eigenen Leistung, die Gewissheit der eigenen Authentizität ihrer Forschungsarbeit und die Verantwortung für die Autorschaft explizit ringen müssen. Es werden die eigenen Anteile und die Anteile der Forschungswerkstatt an der Arbeit diskutiert, voneinander abgegrenzt oder in ihrer Verwobenheit betrachtet. Dann übernimmt der Werkstattleiter die Abgrenzung: Die diskursive Erkenntnisgenerierung in der Werkstatt wird zu einem wichtigen Arbeitsschritt innerhalb der jeweils eigenen Arbeit erklärt. Dennoch wird ein gewisses Fallenpotenzial sichtbar: Eine Werkstattarbeit, die weite Teile der jeweiligen Forschungsarbeiten kommunikativ begleitet, läuft Gefahr, Prozesse der Verantwortungsverschiebung bezüglich der Deutungshoheit in Gang zu setzen. In diesem Sinne muss man sich um die Validität der Ergebnisse selbst weniger bemühen, da doch die anderen dies oder jenes im Material gesehen haben. Und es besteht die Gefahr, dass das Bewusstsein für den ganz eigenen produktiven und kreativen Akt in Zweifel gerät und die eigene Authentizität der Forschungsleistung in Frage gestellt wird.

Umgekehrt dazu erschwert jede diskontinuierliche Teilnahme prozessuales Arbeiten und verhindert daran geknüpfte Lernmöglichkeiten. Die Teilnehmerin Janett F. kontrastiert zwei Werkstätten, die sich durch eine hohe (Forschungswerkstatt 1) und eine geringere Kontinuität der Teilnahme (Forschungswerkstatt 2) beschreiben lassen. Ein solcher Unterschied kann auch strukturelle Gründe haben; dass nämlich die eine Forschungswerkstatt in der Teilnehmer-schaft geschlossen ist, die andere aber dezidiert für Interessenten offen ist:

Janett F. (S. 2:21 bis S. 2:29)

Während der ((Forschungswerkstatt 1)) war es doch eher so, dass wir die Interviews von vorne bis hinten besprochen haben über mehrere Termine hinweg und dann auch im Vergleich mit anderen Interviews das doch alles kontinuierlich bearbeitet haben, jeder kannte die Projekte.(.) Und ((Forschungswerkstatt 2)) war dann doch eine neue Erfahrung insofern, dass zwar ((der Werkstattleiter)) hauptsächlich das Projekt kannte, aber die anderen Teilnehmer wechselten, neue hinzukamen, nicht regelmäßig teilgenommen haben und dass häufig nur ein Termin für ein Interview gedacht war, sodass man nur eine Überblickseinschätzung bekommen hat, weniger konkret auf den Fall eingegangen ist. (.)

Während in der Forschungswerkstatt 1 mit hoher Kontinuität der Teilnehmenden an vorgestelltes Interviewmaterial bei der nächsten Besprechung anknüpft

werden konnte, weil die dafür erforderliche gemeinsame Geschichte sichergestellt war, wurde in Forschungswerkstatt 2 eher überblicksartig auf einen Fall eingegangen. Für gewöhnlich reparieren die Teilnehmenden dann die fehlende gemeinsame Geschichte, indem sie am Beginn der Sitzung nochmals ihre Forschungsarbeit und die Fragestellung darstellen, ihr Sample beschreiben und ihren derzeitigen Arbeitsstand für diejenigen Teilnehmenden umreißen, die das Projekt nicht so gut kennen. Diese Reparatur wird jedoch bei fortschreitender Arbeit zunehmend aufwendig. Es ist dann einfacher, den Beginn der Forschungsarbeit und erste Interviews in der Forschungswerkstatt zu besprechen, als in späteren Arbeitsphasen Material vorzustellen, das schon eigene schriftliche Ausarbeitungen wie Fallkontrastierungen und/oder theoretische Kategorien umfasst. Wenn also die Forschungswerkstatt manche Arbeitsphasen weniger gut integrieren kann, ist der Gesamtarbeitsbogen einer qualitativen Forschungsarbeit im Prozess des Entstehens, Werdens und Beendens für die Werkstattteilnehmer weniger gut sichtbar. Die Potenziale des gemeinsamen Lernens und Arbeitens sind dann vor allem für diejenigen Arbeitsschritte beschnitten, in denen sich die analytischen Anstrengungen zunehmend vom textuell-empirischen Ursprungsmaterial entfernen. Manche Teilnehmenden ziehen sich darum in späteren Arbeitsphasen (und damit die analytisch erfahrenen Teilnehmenden) zunehmend zurück und bilden stärker bilaterale Allianzen mit dem Betreuer der Forschungsarbeit. Sie verletzen dann zugleich selbst wiederum die Reziprozitätsnorm und verstärken die Bedingungen für Diskontinuität. Nachrückende Teilnehmende verlieren jedoch den Blick für die Komplexität und für die Herausforderungen der späteren Arbeitsschritte, die ihnen dann nebulös und wenig konkret vorkommen. Vielleicht scheuen sich deshalb manche Teilnehmenden vor dem ernsthaften Anfang des eigenen Schreibens, schieben es auf, verlieren sich, kommen auf Um- und Abwege, die dann allein mit dem Betreuer bearbeitet werden.

Durch kontinuierliche Teilnahme und hohe Reziprozität entstehen auch ein Gruppenzusammenhalt und ein großes Maß an persönlicher Nähe, Vertrautheit und Anteilnahme.

Stefan W. (S. 3:6 bis 3:11)

Das ging also, ich hab diese Forschungswerkstatt bis zum Ende meines Studiums 19/ nee, wann hat ich, 2003, 2003 dann besucht ne und das/also, von daher hab ich schon als Student wirklich viele Erfahrungen mit gesammelt und wir sind dann eben so nach und nach zusammengewachsen in der Gruppe. Es kamen natürlich immer welche dazu, gingen auch welche weg, aber es gab so, vielleicht über die Zeit, ich weiß nicht, vielleicht fünf oder auch sechs, die auch wirklich permanent da zusammengearbeitet haben.

Stefan W. beschreibt, wie die Teilnehmenden sich infolge monatelanger oder gar jahrelanger gemeinsamer Arbeit als Gruppe finden, zusammenschließen und persönliche Beziehungen aufbauen, die außerordentlich tragend für die gemeinsame Werkstattarbeit sind. Die gemeinsame Geschichte der Werkstattteilnehmenden kann aber auch Prozesse der sozialen Schließung entstehen lassen, die neue Teilnehmende am Beginn ihrer Werkstattarbeit verunsichern können.

Janett F. (S. 1:54 bis 2:1)

Das war der Montag, das war ein fester Termin im Leben, das war immer freigehalten, nur wenn man eine Begründung hatte, wirklich was anderes, hat man abgesagt, sonst war es eine schöne, eingeschworene Gruppe. (.)

Janett F., die die hohe Reziprozität aufgrund der kontinuierlichen Teilnahme der Werkstattteilnehmenden immer wieder unterstreicht, pointiert die „*eingeschworene Gruppe*“ im positiven Sinne der einander vertrauten und eng kooperierenden Arbeitsgemeinschaft.

Monika S. (S. 15:9 bis 15:14)

Ich bin jetzt hier in einem/na ich hatte mich so reingeschmuggelt/reingeschummelt (.). Also so, ich hatte das klare Ziel, habe aber nie gefragt, „Darf ich kommen?“, sondern so lange gewartet, bis jemand gesagt hat, „Na willst du nicht mal gucken, ob es was Richtiges für Dich ist?“ Und wahrscheinlich mit diesem schlechten Gewissen im Rucksack – ehm – und dann diese Begegnung vorm Fahrstuhl, die mich so angebläht hat, war endlich die Erklärung da, na man will mich wirklich nicht, weißt du.

Monika S. kam nach monatelanger Suche nach Unterstützung und Begleitung ihrer Promotion, mit der sie sich an ihrer Universität als Einzelkämpferin gefühlt hatte, mehreren Besuchen der bundesweiten Methodentreffen in Berlin und Magdeburg⁵, wo sie schließlich beim Vorstellen ihrer Arbeit in einer AG einen Hinweis auf unsere Forschungswerkstatt bekommen hatte, und nach Anfrage bei dem Werkstattleiter zu uns. Eine unfreundliche Interaktion mit einer Teilnehmerin in der Arbeitspause kann sie nur unter Rückgriff auf ihr anfängliches Unbehagen, ob sie in der Forschungswerkstatt überhaupt willkommen sei, interpretieren. Gemeinhin gelingt es dem Werkstattleiter dann, durch die Begrüßung neuer Teilnehmender, die zeitnahe Termineinräumung zur Vorstellung ihrer Projekte und ihre schnelle Einbeziehung in die konkrete Werkstattarbeit diese Unsicherheiten abzubauen.

3.2 Homogenität und Heterogenität als Bereicherung oder Erschwernis gelingender Werkstattarbeit

Homogenität und Heterogenität meinen das Ausmaß der Ähnlichkeit der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Forschungsthematiken, der verwendeten Datenmaterialien, der angewandten Analysemethoden, des Standes ihrer eigenen Forschungsarbeit, ihrer methodischen Kompetenzen, ihres fachlichen/studiengangsbezogenen Hintergrundes und ihres theoriebezogenen Fachwissens. In multinationalen Forschungswerkstätten kommt zusätzlich die transkulturelle Heterogenität hinzu.

Janett W. (S. 3:21 bis 3:29):

Genau, wir haben alle unsere Magisterarbeit schreiben wollen und der Vorteil oder Nachteil, nee Vorteil, wir waren alle ähnlich weit. Also, wir sind alle als Gruppe eigentlich zusammengekommen, als wir die Magisterarbeit schreiben wollten, d.h., wir haben alle ähnlich angefangen. Wir hatten also häufig die gleichen Hintergrundinformationen und haben dann – ehm – also, sind mit dieser Grundlage dann da reingegangen und haben dann auch immer miteinander die einzelnen Schritte erlernt. Also Analyseinterview war dann für alle dasselbe, Konstruktion des theoretischen Modells. Dadurch konnte man das auch immer schön mit Hilfe von ((Werkstattleiter)) aufarbeiten. Die einzelnen Analyseschritte hat man wunderbar erlernt.

Janett W. beschreibt ein Werkstattarrangement mit einer sehr hohen Kompetenz- und Fachhomogenität der Teilnehmenden, in dem ein gemeinsames aufbauendes Lernen im Sinne eines sukzessiven „step by step“ stattfand. In dieser Forschungswerkstatt mit hoher Homogenität der Teilnehmenden ist relativ

klar, was die gemeinsam geteilten Wissensbestände sind und wo diese noch erweitert und ausgebaut werden können. Etwa die Besprechung dessen, was genau das Erkenntnisprinzip und die Betrachtungsweise der pragmatischen Brechung im aktuellen Umgang mit dem Material ist, trifft dann weitestgehend auf das Interesse der gesamten Gruppe und kann an die Wissensbestände und -bedürfnisse der Mehrheit der Teilnehmenden angeschlossen werden. Zwar bewertet Janett W. die hohe Homogenität eher positiv für die Anregung gemeinsamer Lernprozesse („immer schön“ und „wunderbar erlernt“), ihre unsichere Abwägung „der Vorteil oder Nachteil, nee Vorteil“ indiziert aber auch Einschränkungen, die diese Arbeitsweise haben kann.

Auch eine heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden kann für ein produktives Arbeitsbündnis wichtig sein. Manche Lernprozesse beruhen auch auf Vergleichsprozessen zwischen kompetenzheterogenen Teilnehmenden. In den Forschungswerkstätten finden während der gemeinsamen kreativen Analysearbeit, in der ja die Analyseaktivitäten aller Beteiligten sichtbar werden, ständig Vergleichsprozesse zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen der Gruppenmitglieder hinsichtlich der Schwierigkeiten der Erkenntnis- und Formulierungsarbeit einerseits und der Fortschritte andererseits statt.

Stefan W. (S. 3:35 bis 40)

Man taucht in die Sache ein, indem man es, also, einerseits selbst macht ne, dass man das Interview erhebt, dass man das Interview dann strukturell beschreibt, dass man die Rückmeldung dazu kriegt und natürlich auch ganz viel bei den anderen mit lernt ne. Also, dass man lernt, wie ist denn das bei den anderen, was schreiben die da, was haben die für Materialien.

Der Teilnehmer Stefan W. zeigt auf, dass und wie in der Werkstattarbeit die analytischen Anstrengungen der anderen beobachtbar werden und dadurch seine eigenen Lernprozesse ungemein angeregt wurden. Vergleichsprozesse als Lernprozesse laufen auch im Sinne von Abwärts- und Aufwärtsvergleichen ab: Wie haben die anderen im Interview die Erzählstimuli gesetzt? Wie schätze ich meinen Arbeitsstand im Vergleich zu dem der anderen ein? Was kommt noch auf mich zu? Wie sicher bin ich im Vergleich mit den älteren oder auch jüngeren Teilnehmenden im Umgang mit den Techniken der qualitativen Forschung? Welche Auffälligkeiten im Material sehen die anderen, auf welche sollte auch ich demnächst stärker achten? Kann ich mich schon als eher erfahrener Forscher oder muss ich mich noch immer als Novize sehen?

Heterogene als auch homogene Zusammensetzungen der Werkstattteilnehmenden können zu Ambivalenzen im Arbeitsbündnis führen. Bei sehr hoher Kompetenzhomogenität wird sich die Gruppe wahrscheinlich als gleichermaßen fortschreitend lernend wahrnehmen, es können aber auch klassische Verschlussprozesse entstehen, im Zuge derer die forschenden Teilnehmenden zu einfachen Bildungskonsumenten werden. Bei sehr hoher Heterogenität wiederum besteht die Gefahr der Belastung des Arbeitsbündnisses, weil der Eindruck entsteht, man könne nicht miteinander kooperieren, da die Forschungskompetenzen zu ungleich verteilt seien.

Frieda S. (Telefoninterview)

Sonst hat man nichts davon, wenn einer nicht mal weiß, was Biographieforschung eigentlich ist.

Janett F. (S. 5:30 bis S.5:34)

Häufig waren es auch oberflächliche Diskussionen oder methodische Fragen, weil dann doch alle einen unterschiedlichen Wissensstand hatten, dass man was Grundlegendes geklärt hat, was dann doch von der eigenen wertvollen Zeit verloren gegangen ist, was ich sehr schade fand dann auch. Und manche Sitzungen kaum was inhaltlich und an Material her für mich gebracht haben. (.)

Die Teilnehmerin Frieda S. argumentiert, dass ein Erkenntnisgewinn für sie als erfahrene Teilnehmerin nicht mehr möglich sei, wenn bei den anderen Teilnehmenden Basiswissen fehle. Janett F. beschreibt, wie die Bearbeitung grundlegender methodischer Fragen von Neueinsteigern sie als methodisch erfahrene Teilnehmerin von der inhaltlichen Arbeit am Material ablenkte, indem sie viel Zeit absorbierte. Die geringe Chance ihres persönlichen Erkenntnisgewinns und die große Chance des Erkenntnisgewinns der Werkstattarbeit gingen dann zu sehr auseinander; produktive Vergleichsprozesse konnten bei ihr dann nicht mehr angeregt werden.

Neben der Kompetenzheterogenität der Teilnehmenden gibt es natürlich auch die fachliche und die methodische Heterogenität, die zu Schwierigkeiten führen können. Die Perspektivenvielfalt, die sich durch unterschiedliche Fachdisziplinen der Teilnehmenden herstellt, birgt die Schwierigkeit, dass Phänomene im Material diskutiert werden, für die theoretische Konzepte in Anspruch genommen werden, die andere nicht kennen. Ein Soziologe interessiert sich meist weniger für Phänomene der „kognitiven Dissonanz“ oder der „Übertragung und Gegenübertragung“ als ein Psychologe, der wiederum die Phänomene wie Arbeitsbogen und soziale Welten, die den Soziologen interessieren, schwerer identifizieren kann. Wir interpretieren die Äußerung der Teilnehmerin Frieda S. in diesem Sinne, die abstrakt argumentiert:

Frieda S. (Telefoninterview):

Wenn die aus zu unterschiedlichen Fächern kommen, sprechen die dann unterschiedliche Sprachen.

Natürlich ist auch die Frage der methodischen Heterogenität von großer Wichtigkeit. In unserer Werkstatt werden meist autobiographisch-narrative Interviews oder Experteninterviews mit Interaktionsgeschichten als Datenmaterialien mit durchaus großer thematisch-inhaltlicher Heterogenität eingebracht. Es bleibt eine interessante Frage, ob wir mit gleicher Motivation etwa ethnographische Feldprotokolle bearbeiten oder uns in die Perspektive einer anderen Analyse- oder Biographie- oder Narrationsanalyse versetzen würden. Unser Eindruck ist eher, dass für die Herstellung produktiver Vergleichsprozesse als Lernprozesse ein sensibles Maß zwischen der Heterogenität und Homogenität, also eine gemäßigte Heterogenität der Teilnehmenden gefunden werden muss.

In diesem Zusammenhang sind die Prozesse der Heterogenitätsabstimmung bei der Gründung von Interpretationsgruppen ohne Leiter (sog. Mikrogruppen) interessant. Hier wird in der Regel mehr Wert auf stabilisierende wechselseitige Anknüpfungspunkte gelegt, weil kein vermittelnder Leiter zur Verfügung steht. Die Informantin Janett F. schildert, wie ein Mitarbeiter der Universität ihr den Impuls gab, selbst eine Interpretationsgruppe *ohne* wissenschaftlichen Leiter zu gründen. In der Beschreibung der Gruppenbildung wird das Ringen um ein befriedigendes Maß an Heterogenität für die Sicherung dieses Arbeitsbündnisses deutlich.

Janett F. (S. 6:27 bis S. 6:45)

Und dann gab uns aber der Herr Winter den Hinweis, dass sie so kleine Forschungsgruppen gebildet haben und daraufhin haben wir vier uns einfach zusammengefunden und haben selber gesagt: ‚Ja, wir passen thematisch von den Erfahrungen, den Qualifikationen sehr gut zusammen und können uns auch von den Sichtweiten sehr gut ergänzen.‘ Methodisch hatte ich, glaube ich, die besten Vorkenntnisse, weil ich die Einzige war, die vorher überhaupt mit qualitativen Methoden gearbeitet hat. Aber die andere war dann eine Sozialarbeiterin, die schon jahrelang im Beruf gearbeitet hat, also da Erfahrungen mitbringen konnte. Eine andere, sehr mit Theorietexten, auch hm sehr gutes Wissen hatte. Von daher konnten wir auch da immer sehr gut drauf zurückgreifen, welche möglichen Theorien auch dahinter stehen könnten, auch gerade für die Literaturrecherche am Anfang und so und die vierte war meinem Thema sehr nahe und dadurch hatten wir eben Überschneidungsmöglichkeiten/ I: Hm/ und konnten uns da helfen, einfach, weil es da um Migration und so ging/ I: Hhm mhm./ und so haben wir uns gefunden und haben uns auch bis zum letzten Jahr hin regelmäßig getroffen. Jetzt sind aber die Promotionen so weit, dass wir uns nicht mehr brauchen.

Die Interpretationsgruppe bestand aus insgesamt vier Promovierenden, die allesamt Teilnehmende in offiziellen Forschungswerkstätten mit Leiter waren und diese zum Teil auch noch besuchten. Durch regelmäßige, verbindliche Treffen in der Interpretationsgruppe stellten die vier ein hohes Maß an Reziprozität her. Janett F. schildert weiterhin, wie die Gruppe sich untereinander „erwählt“ hat. Höherprädikativ begründet sie die gegenseitige Auswahl zunächst damit, dass sie zueinander gut passten und sich einander ergänzten. Sie beschreibt dann detaillierter diese „Auswahlkriterien“: Sie selbst bringt mehr methodische Kompetenzen in die Gruppe ein, die Sozialarbeiterin stellt wichtiges Erfahrungs- und Hintergrundwissen sozialer Praxis zur Verfügung, eine Dritte verfügt über ausgeprägte theoretische Wissensbestände und die vierte Teilnehmerin verfolgt ein ähnliches Forschungsthema wie Janett F. Die Forschungsarbeiten der vier waren auf einem ähnlichen Entwicklungsstand, sie arbeiteten alle vier mit derselben Erhebungs- und Analysemethode und waren bezüglich der Aktualität der gerade anliegenden einzelnen Arbeitsschritte einander sehr nah. Dieser gemäßigte Grad an Heterogenität der Gruppe war insofern produktiv, als die ungleichen Kompetenzen sorgsam auf die vergleichbaren Forschungsaufgaben hin abgestimmt wurden und die Teilnehmerinnen sich wechselseitig etwas zu geben hatten. Im Nachgespräch stellte sich dann heraus, dass es auch Schließungsprozesse gab. Der Wunsch nach Teilnahme einer methodisch und theoretisch zu weit entfernten Doktorandin wurde abgelehnt. Wechselseitige Lernprozesse wären aus ihrer Sicht nicht mehr sichergestellt gewesen.

Interpretationsgruppen ohne Leiter können auch offiziell initiiert sein. So wird etwa im Promotionsstudiengang Qualitative Bildungs- und Sozialforschung in Magdeburg die Bildung sog. „Mikrogruppen“ mit ca. drei bis fünf Promovierenden angeregt. Solche Interpretationsgruppen können zu einem wichtigen Ort des Lernens und Arbeitens werden, weil dort eben „ohne Kontrolle“ Probleme und Schwierigkeiten angesprochen werden, die die Promovierenden in ihrer Arbeit am Material haben. Das Arbeitsbündnis kann aber durchaus sehr fragil sein, wenn der gegenseitige persönliche und sachliche Auswahlprozess bei von außen initiierten Gruppenbildungen nicht stattfinden kann. Wenn die Promovierenden sich anfangs noch nicht gut genug kennen, kann ihnen das diffizile Abwägen eines für alle befriedigenden Heterogenitätsmaßes schwerlich gelingen. Wir denken, dass diese Schwierigkeit bei der Initiierung von Mikrogruppen beachtet werden sollte, etwa indem eine Zeit des gegenseitigen Kennenlernens

eingerräumt wird. Die Teilnahme an „Mikrogruppen“ in Magdeburg ist als eine Ergänzung zum Besuch einer offiziellen Werkstatt konzipiert, d.h., der Funktion des Werkstattleiters wird Rechnung getragen.

3.3 Wertschätzung und wissenschaftliche Kritik als Herausforderung konstruktiver Kommunikation

Teil des Arbeitsbündnisses von Forschungswerkstätten sind sicherlich die Herstellung und das wechselseitige Bemühen um das, was man ein „gutes Arbeitsklima“ nennt. Wir empfinden Forschungswerkstätten durchaus als „geschützte Räume“, in denen es uns anders als in anderen Kontexten des Wissenschaftsbetriebes (z.B. auf Fachtagungen, Workshops) eher gelingt, mit Personen außerhalb unserer Projektzusammenhänge über das eigene Forschungsprojekt angstfrei zu diskutieren.

Frieda S. (Telefoninterview):

Im gewissen Sinne empfinde ich die Forschungswerkstatt als eine Art Schicksalsgemeinschaft. Denn draußen herrscht ein raueres Klima.

Die Teilnehmerin Frieda S. spricht im Telefoninterview von einer „Schicksalsgemeinschaft“. Die Formulierung lässt schon fast an eine Selbsthilfegruppe denken, also ein Arrangement, in dem die Teilnehmenden gleichermaßen von einem Problem betroffen sind, für das sie sonst wenig Unterstützung finden. Sie beschreibt im weiteren Verlauf des Interviews, wie sie sich in anderen beruflichen Kontexten, wie dem sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut, in dem sie gegenwärtig arbeitet, mit einer qualitativen Forschungsarbeit als Einzelkämpferin, fast schon mit Exotenstatus fühlt. Sie habe zwar keine „Feindlichkeitserfahrungen“, aber viele „Fremdheitserfahrungen“ machen müssen. Die Forschungswerkstatt kann aus ihrer Sicht ein soziales Arrangement sein, in dem man von der Präsentations-, Darstellungs- und Legitimierungsarbeit für Projekte entbunden ist, einschließlich der Beantwortung der allzu vertrauten Frage: „Qualitativ? Ist das denn repräsentativ?“ Dies entspricht auch unserer persönlichen Erfahrung: Sicherlich zwingen uns Präsentationen unserer Projekte auf diversen Fachtagungen oder Kongressen während des Forschungsprozesses oft zu einer schamhaften Verdunkelung all unserer Unsicherheiten, Ambivalenzen und auch zur Ablenkung von unserem Nicht-Wissen. Im Kontext der Forschungswerkstatt ist dagegen die Offenlegung dieser Unsicherheiten geradezu der Auftrag, von dem aus der Erkenntnisprozess diskursiv in Gang gesetzt wird.

Unterhalb der Ebene dieser grundsätzlichen wechselseitigen Anerkennung sind unsere Erfahrungen mit der gegenseitigen Wertschätzung innerhalb der Forschungswerkstätten vielfältiger und differenzierter. In einer Forschungswerkstatt, die einerseits eine freiwillige Zusammenkunft ist und andererseits den Anspruch hat, die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum an das Arbeitsbündnis zu binden, kann die Aufrechterhaltung eines wertschätzenden, respektvollen Umganges durchaus ein heikles Unterfangen werden.⁶ Einigen Teilnehmenden gelingt es manchmal nur unter Aufgebot kunstvoller rhetorischer Schleifen, wissenschaftliche Kritik zu üben. Andere verfolgen eher einen konfrontativen Argumentationsstil. Dabei kann in der Forschungswerkstatt ein

schwieriges Verhältnis zwischen einer „Norm der gegenseitigen Wertschätzung/ des Respekts“ und einer „Norm des Übens wissenschaftlicher Kritik“ entstehen. Ohne wissenschaftliche Kritik können Forschungsprojekte nicht gelingen; ohne gegenseitigen Respekt entstehen mitunter persönliche Verletzungen, die die Arbeitsbündnisse schwächen. Um den Erkenntnisgenerierungsprozess in seiner Güte und Dynamik zu entfalten, sind Kritik und Wertschätzung sensibel auszubalancieren. Es hilft dann, bestimmte Regeln der Kommunikation aufzustellen und einzuüben (wie „sich nicht ins Wort zu fallen“, das „Ausredenlassen“ und die Anhörung wirklich jedes Teilnehmenden). Noch anspruchsvoller ist es, eine Multiperspektivität der Betrachtungsweisen einzuüben, also das vermeintlich Eindeutige zugunsten des Mehrdeutigen aushalten zu können. Sprachlich trainieren wir mithilfe der Verwendung des Konjunktivs und unter Verzicht auf objektivistische Allsätze, das scheinbar Faktische in Doppelbödiges, Vages, Mehrperspektivisches oder Ambivalentes zu übersetzen und Deutungsvielfalt untereinander zuzulassen. Das Arbeitsbündnis der Forschungswerkstatt stellt uns also vor die Herausforderung, nicht nur gegenüber den Akteuren im Datenmaterial deren von unserer Perspektive abweichende Sichtweise zu erfassen und dabei eine analytische Distanz zu trainieren, sondern auch innerhalb unserer Arbeitsgruppe eine besondere Kultur des Umganges mit perspektivischer Vielfalt unter uns Forschern zu erlernen.

3.4 Der Werkstattleiter als bescheidener Meister

Dem Werkstattleiter kommt eine zentrale Rolle in der Abstimmung der beschriebenen Spannungsmomente in der Reziprozitätsnorm, in der Heterogenität der Teilnehmenden und in dem Verhältnis zwischen Kritik und Wertschätzung zu. Dafür trägt er in seinem Handeln Sorge in folgenden Dimensionen:

Die Moderation: Der Leiter regelt im Allgemeinen die Verteilung der Redebeiträge in der Werkstatt. Das ist mit Sicherheit keine triviale Aufgabe: Ein Werkstattleiter kann etwa sehr darauf bedacht sein, dass der Reihe nach jeder Teilnehmende zu Wort kommt und soviel Redezeit hat, bis er/sie vorläufig nichts mehr zu sagen hat. Eine andere Moderation ist es, wenn der Leiter die Reihenfolge der Redebeiträge nicht sicherstellt. Die Redebeiträge können dann sehr ungleich verteilt sein, es gibt möglicherweise schnelle Sprecherwechsel. Wieder anders ist die Moderation, wenn der Leiter dominant das Wort ergreift und die Teilnehmenden ab und zu auffordert, etwas dazu beizutragen.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Reziprozität im Arbeitsbündnis nur hergestellt werden kann, wenn der Leiter die analytischen Anstrengungen aller Teilnehmenden gleichermaßen herausfordert, ihnen gleichermaßen Redezeit einräumt und sich selbst zunächst mit seiner eigenen Deutungsarbeit zurückhält.⁷ Der kommunikative Erkenntnisprozess bezieht dann alle ein; er wird nicht zur Präsentationsbühne der Besten oder der Lautesten. Eine Leitung, die nur einige Teilnehmende zur Mitarbeit anreizt oder selbst interpretativ vorgeht, kann die Dynamik der kommunikativen Erkenntnisbildung und damit das gemeinsame Arbeitsbündnis in der Forschungswerkstatt völlig lahmlegen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die umsichtige und einführende Integration neuer Teilnehmender, die durch den Leiter vorgestellt werden und dann zeitnah einen Termin zur Vorstellung ihrer Projekte bekommen sollten.

Wissenschaftliche Orientierung: Mit der eigenen Analyse des Materials – sinnvollerweise nachdem alle Gruppenmitglieder zu Wort gekommen sind – gibt der Leiter den Teilnehmenden die Möglichkeit, einen wissenschaftlichen Maßstab zu erkennen.

Stefan W. (S. 3:40 bis S. 3:44)

Also ((der Leiter)) war extrem hilfreich in diesem Prozess ne. Er konnte immer wunderbar das erklären auch ne. Er hat immer erst einen anderen zu Wort kommen lassen, wie im Vorfeld auch, hat dann natürlich immer seine/seine Einschätzung gegeben und natürlich auch strukturiert. Das fand ich also enorm hilfreich ne. Das fand ich wirklich sehr schön ja.

Stefan W. beschreibt die Orientierungsfunktion des Leiters für das methodisch-geleitete und theoretisch-reflexive Umgehen mit dem Material: Indem der Leiter etwas *erklärte*, erfüllte er die Rolle eines erfahrenen und souveränen Meisters. Er führt dann vor, wie er sich dem Datenmaterial anschauend und analysierend nähert. Im Übrigen begleitet der Leiter auch Projektthemen in seiner Werkstatt, über die er nicht viel thematisches Vorwissen besitzt. Hierzu gehört essenziell, dass der Meister selber immer wieder lernt. Er greift dann auf seine methodischen Werkzeuge und sein abstraktes Theoriewissen zurück und nähert sich selbst lernend dem erst einmal fremden Ausschnitt sozialer Realität. Hier wird er zum bescheidenen Mitakteur und überlässt damit die Verantwortung für das Untersuchungsgebiet dem forschenden Teilnehmenden. In dieser Doppelfunktion als Meister und zugleich bescheiden Lernender, die sicherlich einen nicht-trivialen Balanceakt beinhaltet, gelingt ihm die grundlegende Überwindung der Trennung von Forschung und Lehre, die für Forschungswerkstätten so charakteristisch ist. Der Leiter repräsentiert darüber hinaus den Habitus des qualitativen Forschers: Beispielsweise erleben wir in der Forschungswerkstatt manchmal, dass die analytische Arbeit mit biographischem Material die Teilnehmenden dazu verführt, sich über den Informanten oder andere Akteure im Material moralisierend zu äußern. Der Leiter repräsentiert dann mit einer zuvorderst verstehenden, nicht-normierenden Haltung das, was im Zuge seiner methodologischen Ausrichtung zu seinem wissenschaftlichen Habitus geworden ist: die essenziellen Merkmale der Perspektiventriangulation und der Suche nach den empirischen Grundlagen und Kriterien der Kritik. Gerade für Studierende oder Promovierende als junge Forscher ist die Präsenz des wissenschaftlich erfahrenen Leiters in seiner Orientierungsfunktion auf unterschiedlichen Ebenen nicht wegzudenken. Ein Nicht-Ernstnehmen dieser Rolle, etwa indem der Leiter nicht gut vorbereitet ist, nicht verlässlich erscheint oder Vertreter delegiert, kann das Arbeitsbündnis einer Forschungswerkstatt stark schwächen. In diesen Bereich gehören auch seine sorgfältigen schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen zu Texten im Gesamtarbeitsbogen der einzelnen Forschungsprojekte.

Arbeitsklima herstellen: Im Abschnitt 3.4 haben wir schon einiges zum wertschätzenden Umgang untereinander gesagt, der natürlich das Arbeitsklima bestimmt. Hier hat der Werkstattleiter für die Ausbalancierung von Kritik und Wertschätzung Sorge zu tragen. Indem er beispielsweise alle Teilnehmenden zu einem Redebeitrag auffordert und auch die neuen oder noch wenig erfahrenen Teilnehmenden frühzeitig zur Mitarbeit motiviert, zollt er ihnen gleichzeitig Respekt vor ihren analytischen Bemühungen, egal wie elaboriert sie anfangs sind.⁸ Im Zuge der Werkstattarbeit gibt es auch sensible Stationen für die Teilnehmenden, die der Werkstattleiter beachten sollte: Stefan W. erzählt, wie er das

erste Mal eigenes Material in die Werkstatt eingebracht hat, und markiert damit formal, dass dieser Schritt für ihn selbst ein wichtiges biographisches Ereignis war.

Stefan W. (3:22 bis 32)

Äh, ich hab also mein, genau, mein erstes Interview gemacht und auch dieses erste Interview/also, das erste zu meinem Thema dann, ja/dieses erste Interview dann auch, genau, in die Forschungswerkstatt eingebracht, ne. Die Rückmeldungen waren erst mal positiv, so dass ich also daran ging das tatsächlich und ernsthaft zu betreiben, dazu eine strukturelle Beschreibung zu machen. Also die Rückmeldung fand ich immer ganz wichtig, also, die Rückmeldung waren/ waren immer recht positiv. Also, was man da/was wahrscheinlich wichtig ist. Wenn man am Anfang gleich gehört hätte, das ist Mist und so oder das Interview ist blöd oder die strukturelle Beschreibung ist blöd, war nicht so. Da, also da bekam ich so nach und nach eben das Gefühl, dass das erst mal sinnvoll ist so 'ne Perspektive zu entwickeln auf das Material, ja und dass das Spaß macht ne. (.)

Bezüglich solcher sensiblen „Stationen“ des eigenen aktiven Sich-Einbringens der Teilnehmenden in die Werkstattarbeit kann eine entsprechende Umsichtigkeit des Leiters dann durchaus wegweisend sein. Dasselbe gilt für die Stilistik im Umgang mit Nachfragen oder Fehlern der Teilnehmenden.

3.5 Die Synchronisierung von Forschungsprozessen und Zeitressourcen der Teilnehmenden

Vielfach werden Bedenken geäußert, ob denn Werkstattarbeit angesichts der neuen Strukturen der Bachelor- und Masterstudiengänge mit ihren als restriktiv beurteilten Zeitvorgaben überhaupt noch möglich sei. Kritiker fürchten den Verlust wissenschaftlichen Nachwuchses, wenn im Ausbildungsbetrieb zeitintensives Forschen in Werkstätten nicht mehr möglich ist. Diese Diskussion berührt das Spannungsverhältnis zwischen den Zeitressourcen der Teilnehmenden und den Zeitfenstern der Forschungsprozesse in Werkstätten. Michael L., einer der ersten Absolventen des Magdeburger Bachelorstudiums Sozialwissenschaften, stellt seinen Prozess des ersten In-Berührung-Kommens mit empirischer Forschung im Studium, des Entwickelns der eigenen empirischen Fragestellung sowie der Erhebung und der Analyse des empirischen Materials dar. Er besucht nur am Anfang seines vorletzten Semesters zweimal eine Forschungswerkstatt.

Michael L. (S. 7:42 bis S. 7:56)

Dann bin ich mit dem Thema zu ((Betreuer und Werkstattleiter)) hingegangen und dann haben wir es äh konkretisiert und einfach über die Zeit, weil ich ja relativ/ich musste mir halt/die Idee war da. Ich hatte auch schon zwei Interviewpartner, aber es war natürlich noch so 'n kleiner Rahmen. Dann hab ich noch weitere gesucht und zwischendurch hatte ich, also, zwischen dem Winter- und dem/diesem Sommersemester, hatte ich halt dieses Praktikum, / I: Hm./ wo ich dann doch noch andere Kontakte knüpfen konnte und noch mehr Interviewpartner gewinnen konnte. Da war halt einfach der äh das/die Gegebenheit noch nicht da, weil ich noch kein Material hatte. Ich hatte halt nur die Grundidee, nen Grundgerüst, musste mir halt erst mal einen Interviewpartner suchen und das Material. Und das hat sich halt bis – ehm – bis März, im März hab ich das letzte Interview geführt, hinauszögert. Und dann musste ich auch schon mit dem Schreiben anfangen und darum ergab sich nicht mehr die Möglichkeit, dass ich in die Forschungswerkstatt einsteigen konnte. Weil es halt vom Prüfungsamt schon hieß, jetzt muss das Thema eingereicht werden und äh 'ne kurze Beschreibung und dann soll angefangen werden zu schreiben, weil wir im Juni abgeben mussten.

Während Micheal L. bis zum Ende des 5. Semesters die Interviews erhebt, findet er die Teilnahme an der Forschungswerkstatt dann noch nicht sinnvoll. Als er schließlich Material vorliegen hat, sieht er angesichts der zeitlichen Enge bis zur Abgabefrist von einer Werkstattarbeit ab. Micheal L. entschließt sich dann zu einer ausschließlich bilateralen Betreuung in Form von mehreren Face-to-face-Treffen und zeitnahen E-Mail-Kontakten mit seinem Betreuer. Dieses Handlungsschema wirkt sich sogar auf die konkrete methodische Arbeit aus: Es werden Leitfadeninterviews anstelle offener Interviews erhoben, der Betreuer liest sog. „Kurzprotokolle“ der Interviews, schlägt dem Studierenden zwei Kontrastfälle vor, die Michael L. dann transkribiert und auswertet. Auch die theoretischen Grundideen waren der Datenanalyse bereits vorausgedacht. Bei der Analysearbeit orientiert sich Michael L. zum einen an Beispieltexen aus einem früheren Methodenseminar und zum anderen an einer qualitativen Dissertationsarbeit ähnlichen Themas und Interviewmaterials.

Für eine Anregung und Weiterverfolgung der Diskussion, welchen Stellenwert Forschungswerkstätten im Bachelor- und anschließendem Masterstudium haben können, möchten wir zwei Auffälligkeiten im Interview mit Michael L. aufzeigen: 1) *Die biographischen Voraussetzungen der Themenfindung*: Michael L. entwickelte das Thema seiner Bachelorarbeit anhand eigener berufspraktischer Erfahrungen: Er begann im 2. Semester in einer Gruppe von Ehrenamtlichen, die Hilfsleistungen im Krankenhaus für Patienten anbieten, mitzuarbeiten. In einem Einführungsseminar in die qualitativen Methoden konnte er dann für eine Hausarbeit eine Arbeitsgruppensitzung der Ehrenamtlichen aufzeichnen und auswerten. Dieses Thema griff er später für seine Bachelorarbeit, jedoch mit neuer Fragestellung und Materialerhebung, wieder auf. Wir haben in der Werkstattarbeit oft beobachten können, dass von Studierenden Forschungsthemen aufgegriffen werden, die sie in ihrem eigenen Leben etwas angehen. 2) *Die (Un-)Verbundenheit der qualitativen Forschungserfahrungen im Studium*. Michael L. knüpft zweimal in seinem Studium an das gleiche Forschungsgebiet an; dennoch sind diese beiden Arbeitsphasen ziemlich unverbunden. Mit der eigenen Idee, das Thema „Ehrenamt“ am Ende des Studiums für seine Abschlussarbeit erneut zu bearbeiten, erhebt er erst vier Monate vor Abgabetermin das Material, das er bei mehr Zeitflexibilität in einer Werkstatt hätte vorstellen können. Die Vorteile einer diskursiven Erkenntnisgewinnung in Forschungswerkstätten erlebt er nicht mehr. Es stellt sich die Frage, ob er etwa mithilfe einer Studienberatung, welche die möglichst produktive und ungestörte langfristige Entfaltung von individuellen Lernprozessen und Identitätsentfaltungen im Studium möglichst unter Einschluss berufsbiographischer Aspekte im Auge hat, nach der ersten Seminararbeit die Perspektive der Weiterführung zur Bachelorarbeit hätte früher und zielgerichteter entwickeln können.

Ist einmal eine qualitativ-empirische Seminararbeit und Bachelorarbeit geschrieben, kann der Übergang zum Masterstudium einen erneuten „Bruch“ in der Studienbiographie bedeuten. Michael L. entschließt sich zu einem Masterstudium der Sozialwissenschaften mit starker Forschungsorientierung.

Michael L. (S. 12:45 bis 12:56)

I: Hast du vor, deine/das Thema deiner Bachelorarbeit weiter zu verfolgen oder soll das ehm irgendwie was anderes sein? E: Das Thema meiner Bachelorarbeit war ja eher eher zufällig/also eher gewählt, weil es mir relativ nah war. Ich könnte mir vorstellen, das fortzuführen äh könnte mir aber genauso vorstellen, ein anderes Thema in Angriff zu nehmen. Wobei ich da momentan eher in die qualitative Richtung tendiere. Aber genauso,

wenn ich jetzt ein Thema finde, wenn/ wenn ich wirklich vom Thema ausgehe, das Thema interessiert mich, da möchte ich eine Untersuchung machen, wenn's dann eher 'ne quantitative Untersuchung äh äh äh besser passt, dann versuche ich halt eher in die Richtung zu gehen. Weiß ich jetzt noch nicht, wie das in anderthalb Jahren aussehen wird, wie dann/welches Thema ich da favorisiere. Ich weiß auf jeden Fall, es soll wieder eine Forschung werden.

Auf die Frage der Interviewerin, ob Micheal L. das Forschungsthema seiner Bachelorarbeit im Masterstudium weiterverfolgen wolle, macht er deutlich, dass er zwar derzeit zur Fortführung seiner Arbeit tendiere, aber sich durchaus für neue Themen offenhalten wolle. Der Übergang zum Masterstudium wird zu einer gewissen „Brucherfahrung“ insofern, als Michael L. trotz seiner hohen Forschungsorientierung nicht die zielgerichtete Perspektive der Weiterführung seiner Forschungserfahrungen und -kompetenzen entwickelt, sondern sich erst einmal für thematische und methodische Neuanregungen mit einem Zeitfenster von eineinhalb Jahren bis zur Masterarbeit bereithält. Für die erfolgreiche Umsetzung von reziproken und diskursiven Arbeitsprozessen in Forschungswerkstätten können sich solche aufgeschobenen Entscheidungen im Masterstudium wiederum nachteilig auswirken. Auch hier könnte zum Beispiel eine Studienberatung zur imaginativen Verknüpfung und Integration der zunächst partialistisch erlebten studentischen Forschungserfahrungen zu verschiedenen Zeitpunkten der Studienkarriere im Gesamtrahmen einer individuell-biographischen Studienablauf- und Forschungsplanung sinnvoll sein. Es muss in jedem Fall eine Aufgabe sein, Prozesse der Einsozialisation und Zusammenarbeit in Forschungswerkstätten in den neuen Strukturen der Bachelor- und Masterstudiengänge genauer zu beobachten.

4 Schlussbemerkungen

Vieles von dem, was wir als Teilnehmerinnen als konstitutiv für das Arbeitsbündnis in Forschungswerkstätten beschrieben haben, ist schon von Seiten der Leiter/Moderatoren/Initiatoren gesagt und geschrieben worden. Riemann und Schütze verwiesen schon aufgrund ihrer Erfahrungen in den Forschungswerkstätten des Fachbereichs Sozialwesen der Gesamthochschule Kassel auf die grundlegende Norm der Reziprozität (vgl. 1987, S. 58) für gelingende Arbeitsbündnisse in Forschungswerkstätten. Die „regelmäßige, im Prinzip egalitäre Einbeziehung der Studenten in die Forschungs- und Praxisarbeit“ (Schütze 1988, S. 30) ist grundlegend für die Herstellung und Aufrechterhaltung des Arbeitsbogens, der im Idealfall die Kontaktaufnahme mit Interessenten, die Themendimensionierung an erstem erhobenem Material, die erste strukturelle Beschreibung und analytische Abstraktion eines Interviews, die Auswahl und Bearbeitung eines zweiten Interviews, den kontrastiven Fallvergleich und die Entwicklung, Überprüfung, Differenzierung und Verdichtung eines theoretischen Modells umfasst (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 60–65; Reim/Riemann 1990, S. 231–235). Aus Teilnehmerperspektive haben wir hier herausstellen wollen, dass der Reziprozitätsnorm auch Spannungsmomente innewohnen. Wir haben auf die Entstehung von Zuordnungsschwierigkeiten der Forschungsleistung als fremd- oder selbstgemacht verwiesen, komplementär dazu auf Prozesse der Verantwor-

tungsdelegation der Forschungsleistung an die Werkstatt beziehungsweise das Ringen um die Eigenverantwortung für das eigene Forschungsprojekt. Mit der Reziprozität scheinen zudem auch Öffnungs- und Schließungsprozesse in der Gruppendynamik zu entstehen, denen in der Werkstattarbeit Beachtung für die Sicherung des Arbeitsbündnisses geschenkt werden sollte.

Es sind weiterhin aus Leitungsperspektive fast immer die Vorteile der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmenden für die diskursive Erkenntnisgenerierung betont worden: Bei thematischer Heterogenität fiele es den Teilnehmenden oftmals leichter, am Material der anderen zu beginnen (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 59), bei heterogenen Arbeitsständen würden Neueinsteiger und erfahrene Forscher voneinander profitieren können, indem Erstere die verschiedenen Stadien der Arbeiten überblickten und Letztere aufgrund der Erläuterung ihrer Arbeitsschritte selbstsicherer im Umgang mit den Techniken qualitativer Forschung würden (ebd., S. 59). Die Verschiedenheit biographischer und milieuspezifischer Voraussetzungen ermögliche einen „fremden Blick“ auf die Materialien (vgl. Reim/Riemann 1997, S. 229). Der Umgang mit möglichst unterschiedlichen Datenmaterialien und Analysemethoden trainiere das Verständnis der grundlegenden abduktiven Erkenntnisperspektive qualitativer Forschung auf soziale Phänomene (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 67). Weitere Gründe für die Bevorzugung der Heterogenität bei Leitern sind die folgenden: die Entstehung eines Reziprozitätsverhältnisses, welches nicht nur ein zweckrationales Geben und Nehmen sei, das sich sofort überschaubar „rechnen“ müsse; die Abwehr von Verschulungstendenzen, die immer vom Gedanken eines Kompetenzgefälles zwischen dem souveränen Meister und den kompetenzhomo-genen Bildungsrezipienten ausgehen; die Abwehr von elitistischer Konkurrenzhaltung unter den Teilnehmenden; die Entdeckungschancen von maximalen Vergleichen, wie sie bei thematischer und disziplinärer Heterogenität der Teilnehmenden nahe lägen.⁹ Auch seien kreative Erfahrungen mit transnationalen Forschungswerkstätten gemacht worden, in denen die kulturelle und historische Teilnehmerheterogenität zu differenten Betrachtungsperspektiven und der Notwendigkeit der Triangulation der Standpunkte führten (vgl. Schütze 2005, S. 233–237).

Wir dagegen als Teilnehmerinnen haben eher den Eindruck, dass eine gemäßigte Heterogenität der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe soziale Vergleichsprozesse als Lernprozesse stärker anregt als eine hohe Heterogenität. Gerade bei knappen Zeitressourcen, wie etwa innerhalb der neuen Bachelor- und Masterstrukturen, wo offenbar schon die Regel der Reziprozität leicht zur Verhandlungssache wird (Warum sich allwöchentlich mit fremden Projekten abmühen, wenn die wertvolle Zeit doch in die eigene Arbeit fließen kann?), können etwa unterschiedliche Datenmaterialien und -methoden die Teilnehmenden auch überfordern. Möglicherweise ist es für erfahrene Forschende eher reizvoll, die gemeinsame Erkenntnislogik qualitativer Forschung in einem heterogenen Arbeitsrahmen zu erfahren, als für Neueinsteiger, die zunächst eher am konkreten Erlernen der Techniken ihrer verwendeten Methoden interessiert sind. Möglicherweise liegen im Verhältnis von Teilnehmerhomogenität und -heterogenität Ambivalenzen, die sich aus dem Mischungsverhältnis der Forschungswerkstatt als Lehr- und Forschungsinstanz ergeben. Dann bedeuten einseitige Betonungen in beide Richtungen Vor- und Nachteile für das Arbeitsbündnis, die austariert werden müssen.

Spannungsmomente zeigen sich auch in der gleichzeitigen Notwendigkeit von Wertschätzung und Kritik im Prozess der gemeinsamen Erkenntnisbildung, um

Qualität und Güte in diesem Forschungsarrangement mit zugleich pädagogisch-schützender Funktion für die Teilnehmenden zu optimieren. Die Ausbalancierungsanforderungen bündeln sich in der Figur des Leiters, der in besonderer Weise für das Gelingen des wechselseitigen und langfristigen Arbeitsbündnisses Sorge zu tragen hat. Die regelmäßige Aktivität aller Teilnehmenden, die zügige Einbeziehung der Neueinsteiger und das Zurückhalten der eigenen Interpretationen am Sitzungsbeginn anstelle des „Vorturnens“ (Riemann 2005, S. 7) stellen die wesentlichen Moderationsleistungen zur Herstellung der Basisregel der Reziprozität dar. Durch die sicherlich nicht einfache Verknüpfung seiner Doppelfunktion als souveräner Meister und zugleich bescheidener Mitakteur und Selbst-Lernender (daher die Begriffsfassung des „bescheidenen Meisters“) gelingt ihm in der Forschungswerkstatt die Aufrechterhaltung der besonderen Kultur der Mischung von Forschung und Lehre, für die es wohl im Ausbildungsbetrieb an Hochschulen kaum einen Vergleich gibt. Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge mit standardisierteren Vorgaben für die Lernvorgänge stellt die Synchronisierungsleistungen zwischen den Zeitressourcen der Teilnehmenden und den Forschungsprozessen in den Forschungswerkstätten auf einen neuen Prüfstand. Die Kenntnis der konstitutiven Merkmale von Forschungswerkstätten und die sensible Ausbalancierung der Spannungsmomente können dazu beitragen, Forschungswerkstätten als Instanz der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung und als Sozialisationsinstanz für den Forschungs- und Professionellennachwuchs unter diesen neuen Rahmenbedingungen zu erhalten.

Anmerkungen

- 1 Arbeitsbündnisse werden nach psychoanalytischen Konzepten als Bezugsrahmen für die Durchführung einer Therapie beschrieben und kennzeichnen die Beziehung zwischen Arzt und Klient (Balint 1964). Der Begriff „Arbeitsbündnis“ ist in der Psychoanalyse, Psychologie und Sozialwissenschaft nicht eindeutig definiert. Allgemein spricht man von Arbeitsbündnis, wenn zwei Gruppen von Menschen – wie Klienten und Therapeuten bzw. Gruppenleiter und Gruppenmitglieder – mit einer spezifischen Rollenverteilung, Beziehungsstruktur und Aufgabenteilung zusammenarbeiten. Hier verstehen wir Arbeitsbündnis als soziales Arrangement, in dem es arbeitsteilig um die Aufgabe der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung unter Anwendung definierter Methoden qualitativer Sozialforschung geht.
- 2 Dieser Aufsatz bezieht sich ausschließlich auf „Face to face“-Forschungswerkstätten, die als lokale Treffen der Teilnehmenden organisiert sind. Seit dem Jahr 2000 existiert eine sog. „Netzwerkstatt“, eine virtuelle Forschungswerkstatt, die am Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin angesiedelt ist. Hierzu sei verwiesen auf Bargfrede/Mey/Mruck (2009) und Moritz (2009). Beim letzteren Aufsatz handelt es sich ebenfalls um einen Erfahrungsbericht aus der Perspektive der Online-Teilnehmenden.
- 3 Bargfrede, Mey und Mruck (2009) verweisen auf eine Recherche, wonach im Jahr 2009 insgesamt 33 Forschungswerkstätten im deutschsprachigen Raum existierten. Diese seien methodisch unterschiedlich ausgerichtet und variierten nach Größe und Regelmäßigkeit der Treffen. Nach Dausien (2007, S. 6) unterscheiden sich Forschungswerkstätten vorrangig durch lokale Gruppenkulturen, die weniger durch bevorzugte methodische, theoretische und disziplinäre Vorlieben geprägt seien als vielmehr durch Besonderheiten der interaktiven Praxis der Beteiligten wie etwa Rituale der Eröffnung und Schließung der Sitzungen, Modi des Redens, Nachfragens, Kritisierens oder des Umganges zwischen Lehrenden und Lernenden.

- 4 Dieser Aufsatz basiert auf einem Vortrag, den wir am 5.12.2009 im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Biographieforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zum Thema „Bedingungen und Prozesse der Einsozialisation in die Biographieforschung“ gehalten haben.
- 5 Gemeint sind das Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung und der Bundesweite Methodenworkshop Magdeburg. Das Berliner Methodentreffen wird seit 2005 jährlich vom Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie an der FU Berlin ausgerichtet und ist eine gemeinsame Veranstaltung des „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research“, des Fachbereiches Erziehungswissenschaft und Psychologie und des Center für Digitale Systeme der FU Berlin in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung und GESIS Mannheim. Der Magdeburger Methodenworkshop wird seit 1998 jährlich vom Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) ausgerichtet.
- 6 Auch in virtuellen „Netzwerkstätten“ zeigt sich das Bemühen um die Balance zwischen Wertschätzung und Kritik. Zwar betonen Bargfrede/Mey/Mruck (2009, S. 57) den „Schonraum“-Charakter [Anführungszeichen im Original] der Netzwerkstatt und auch Moritz (2009) arbeitet heraus, dass Teilnehmende den Kommunikationsstil der Netzwerkstatt oft als gegensätzlich zum Kommunikationsstil des sonstigen Wissenschaftsbetriebes erleben, den sie als elitär und wettbewerbsorientiert beschreiben. Indem Moritz (2009) aber aufzeigt, dass die Teilnehmenden der Netzwerkstatt einen vorsichtigen Kommunikationsstil trainieren, verweist sie implizit auf das stets Konflikthafte, das es zu vermeiden gilt. Es wäre eine interessante Frage, welche Strategien der Konfliktprävention in Netzwerkstätten benutzt werden und welche Wirkung sie haben (wie etwa „Emoticons“, also Tastenkombinationen, die in der Netzkommunikation zum Ausdruck von Emotionen dienen).
- 7 Es wäre auch denkbar, dass sich der Werkstattleiter – entsprechend mancher psychoanalytisch orientierter Gruppen bzw. Supervisionsprozesse – vollständig auf eine Moderations- und indirekte Erkenntnisgenerierungsfunktion zurückzieht und sich zu seinem eigenen inhaltlichen Erkenntnisstandpunkt gar nicht oder nur nach gezielter Anfrage äußert. Aufgrund fehlender Erfahrungen mit diesem Leitungsstil können wir nicht abschätzen, welche Wirkung dies auf die Gruppendynamik und den Erkenntnisprozess haben würde.
- 8 Mruck/Mey (1998) berichten aus ihrer Arbeit in der sog. Projektwerkstatt an der FU Berlin über die weitreichende Bedeutung des Arbeitsklimas für die Qualität der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung. Die Sitzungen sind nach dem Modell der „Themenzentrierten Interaktion“ nach Cohn (1991) organisiert, wonach es Aufgabe der Gruppenleitung ist, die im Forschungsprozess wirksamen Einflussgrößen auf der Ebene der beteiligten Individuen/Teilnehmenden (Ich), der Arbeitsaufgabe (Es) und der Gruppe (Wir) in jeder Sitzung explizit zu machen und zu bearbeiten.
- 9 Diese Gedanken über die Bevorzugung der Heterogenität durch Werkstattleiter sind von einem der anonymen Gutachter dieses Aufsatzes formuliert worden.

Literatur

- Balint, M. (1964): *Der Arzt, sein Patient und die Krankheit*. 6. Auflage. Stuttgart.
- Cohn, R. C. (1991): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 10. Auflage. Stuttgart.
- Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung/Forum. In: FQS 8 (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [10.03.2011].
- Friebertshäuser, B. (1999): Ethnografische Feldforschung in einer Forschungswerkstatt. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M. S. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*. Trier, S. 65–95.

- Laplanche, J./Pontalis, J.-B. (1972): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.
- Moritz, Ch. (in Zusammenarbeit mit der Leuchtfeuer-Arbeitsgruppe der NetzWerkstatt) (2009): Eine „virtuelle Insel für Qual-Frösche“: Erfahrungsbericht einer netzbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt-Konzepts. In: FQS 10(1), Art. 3. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090134> [09.03.2011].
- Mruck, K./Mey, G. (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, G./ Thomae, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim, S. 284–306.
- Nittel, D. (unter Mitarbeit von Weigl, B. und Wagner, K.) (1999): „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M. S. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung. Trier, S. 97–133.
- Reim, T./Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob, G./Wensierski, H.- J. von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München, S. 223–238.
- Riemann, G. (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung, 1. Berliner Methodentreff Qualitative Forschung, 24.–25. Juni 2005. <http://www.berliner-methodentref.de/material/2005/riemann.pdf> [24.09.2010]
- Riemann, G. (2009): Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten. In ZQF 10 (1), S. 151–160.
- Riemann, G. (2011): "Grounded theorizing" als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden, S. 405–426.
- Riemann, G./Schütze, F. (1987): Some Notes on a Student Research Workshop on "Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds". In: Biography and Society, Newsletter No. 8, July, of the International Sociological Association, Research Committee 38, S. 54–70.
- Schütze, F. (1988): Professional Schools: ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK. Veröffentlicht als 8. Gießhausgespräch. Kassel.
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick: Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München, S. 191–221.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönliche generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: ZBBS 6 (2), S. 211–248.